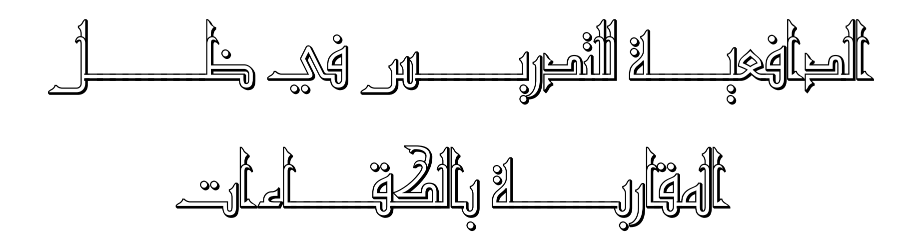


مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 18 (2013) : 239 - 254
http://elwahat.univ-ghardaia.dz



حجاج عمر
قسم علم النفس جامعة غرداية
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

مقدمة:

لقد أصبح التعليم صناعة كبرى في جميع أنحاء العالم و لقد أصبحت للكفاءة التعليمية أهمية كبرى بالنسبة للدول الكبرى

و أصبح مصطلح الكفاءات متداولا في مجال التربية، و فرضت المقاربة بالكفاءات نفسها في كل الميادين ، و اعتمدتها البلدان المتقدمة في أنضمتها التربوية.

و إذا كان الإهتمام إلى عهد قريب منصبا على تحسين المضامين و تكوين المعلمين في الجانب المعرفي لتلقين التلميذ جملة من المعارف و عليه أن يستظهرها عندما يقتضي الأمر ذلك إذن ما جدوى تغيير البرامج الدراسية، مالم يكن من أجل تمكين المزيد من التلاميذ من بناء كفاءات و معارف أوسع، ثابتة وجيهة و قابلة التجنيد في الحياة العامة وميدان العمل ثم طبقت خلال منتصف التسعينات بيداغوجية الأهداف المقاربة بالأهداف . و أصبح العمل التربوي أكثر دقة من حيث تخطيطه وآدائه إلا أن هذه المقاربة على نجاعتها لم تهتم بالأهداف لوحدة متكاملة إذ ينشغل المعلم بتحقيق الأهداف مجزأة غير مترابطة (متقاطعة) مع محاولة تعديل سلوك التلميذ و مهما قيل من انتقادات تربوية لهذه المقاربة فهي ضرورية في نظرنا لبناء المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) لأن الأهداف الجزئية للدرس قد تشكل حد ذاتها كفاءات قاعدية أو مؤشرات كفاءة إذا كانت قابلة للملاحظة و القياس و لن تصاغ إلا كذالك .

و بطبيعة الحال و مادام النظام التربوي العالمي في تطور سريع فعلى القائمين على رعاية شؤون القطاع البحث عن كيفية تحديث الطرائق و المناهج لمواكبة العولمة التربوية و مسايرة العصر فكان اعتماد المقاربة بالكفاءات و ممارسة التعليم

و التعلم و انتقاء (الطريقة البنائية) وهذه المقاربة بالكفاءات أسلوب تعليمي ظهر في أوربا حوالي سنة 1468م طبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها ثم انتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية الأمريكية بدءا من سنة 1960م ثم إلى بلجيكا عام 1993م و تونس عام 1999 فالجزائر 2003.

فالمقاربة تصور مستقبلي لفعل قابل للتنفيذ وفق مرامي وخطط منسجمة مع الشروط و العوامل الضرورية اللازمة للأداء (الكفاءات المستهدفة، الطرائق، الوسائل، الوسط التربوي ...الخ) و هذا كله لتحقيق المردود المرتقب.

إن وضوح المناهج وسلاستها يعدّ ركنًا أساسيًا للنجاح في ممارسة العملية التعليمية التعلمية وتنفيذها، ذلك أن الإدراك السليم للمناهج يقود إلى ممارسات سليمة وتطبيقات صحيحة في الميدان التربوي، حتى يتمكن المعلم من تطويع المناهج وفقًا لحاجات ومطالب الأفراد النامية، ووفق ما يناسب خصائص المتعلمين وحاجاتهم، لأنّ هذا الهدف إذا لم يتحقق تصبح كل المجهودات التي يبذلها غير ذات جدوى ولا تحقق فوائدها المرجوة.

هذا الوضوح والإدراك إن تحققا من شأنهما خلق الدافعية لكل من المعلم والمتعلم، ذلك أن هذا المجال يعتبر من أعقد المهام والمهارات التدريسية، فالدافعية عند المتعلم تعد شرطاً للنجاح والتفوق، لأنها تدخل ضمن مهامه الرئيسية نظراً لأهميتها في العملية التعليمية التعلمية، وحتى يحقق المعلم ذلك وجب عليه أن يتحلى بها هو نفسه قبل أن يبثها في التلميذ، فالدافعية لا تختص بالتلميذ فحسب، بل إن المدرس بحاجة إليها حتى يزيد من فاعلية عملية التدريس، وبالتالي تتحقق أهدافه التي يرمي الوصول إليها بكل يسر وكفاءة.

في هذه الدراسة سنحاول أن نخصص ثلاثة مباحث، أولاهما لموضوع الدافعية، تعريفها، فأهميتها، وظيفتها، أنواعها، ثم أهم النظريات المفسرة لها، والمبحث الثاني خصصناه للتدريس، تعريفه، ثم وظائفه، ثم التخطيط للتدريس كونها من متعلقاته أما المبحث الثالث فخصص لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

المبحث الأول: الدافعيـــــة

1- تعريف الدافعية:

"يحتل موضوع الدّوافع بصفة عامة مركز الصّدارة الأهمية الكبرى في علم النفس الحديث، ذلك لأن معرفة الإنسان لدوافعه ولدوافع السلوك ضرورية تجعله يدرك دوافع سلوك غيره من الناس، الشّيء الذي يؤدي إلى بداية إقامة علاقات إنسانية أفضل بينه وبين أفرادمجتمعه"

(عبد الرحمن الوافي، 1998، ص78)

لأن علم النفس هدفه الدراسة العلمية للسلوك ودوافعه المسببة له، لأن وراء كل سلوك دافع وعليه يمكننا أن نتساءل عن معنى الدوافع.

يعرف (نوربيرت سلامي، 1999 Norbert Sillamy,)، الدافعية بأنها: "مجموعة عوامل ديناميكية تحدد سلوك الفرد، وتعتبر الدافعية بأنها العنصر الزمني الأول للسلوك وهي التي تجعل الجسم في حركة، ولكنها تبقى لغاية انخفاض التوتر، ويعتبر علم النفس الكلاسيكي دواعي الحركات الأسباب العقلية بالدرجة الأولى وفي الدرجة الثانية الأسباب العاطفية، ولكن هذا التمييز مصطنع، لأنه في أصل سلوكاتنا لا يوجد سبب واحد، ولكنها مجموعة لا يمكن تفكيكها من العوامل، شعورية ولا شعورية، فسيولوجية، عقلية، عاطفية، اجتماعية، وهي كل في تفاعل عكسي"

(Sillamy Norbert, P173 1999)

ويرى (سلامي) أن الدافعية عبارة عن تفاعل مجموعة من العوامل الديناميكية المحددة للسلوك وهي في تفاعل مستمر وغير قابلة للتفكيك.

أمّا (محمد مصطفى زيدان، 1985) فيعرّفها بأنها: "مجموعة من الطاقات الكامنة التي ترسم للكائن الحيّ أهدافه وغاياته، لتحقيق التوازن الدّاخلي أو تهيئ له أحسن تكيّف ممكن مع البيئة الخارجيّة"

(محمد مصطفى زيدان ، 1985، ص41).

أمّا (محي الدين توق وعبد الرحمن عدس، 1984) فيعرفان الدافعية على أنها "مجموعة من الفوارق والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إحداث التوازن الذي اختل"

(محي الدين توق وعبد الرحمن عدس،1984، ص140.).

بينما يرى (جابر عبد الحميد جابر، 1990) أن الدافعية: "حالة فيزيولوجية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من النشاط، وتهدف الدوافع إلى خفض حالة التوازن إلى الكائن الحي، وتخلصه من حالة عدم التوازن"

(جابر عبد الحميد جابر، 1990، ص24)

ويرى (حسين ياسين طه، 1990) أن الدافعية هي: "حالة داخلية تنتج عن حاجة ما وتعمل هذه الحالة على تنشيط أو استثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة"

(حسين ياسين طه وأميمة علي خان، 1990، ص133)

ويعتبر (فرج عبد القادر طه) "أن الدافع النفسي من محددات السلوك وسر وجهته التي تقوده نحو الهدف، والدافع النفسي يثير السلوك أو النشاط ويوجهه نحو تحقيق هدف معين، ولا يكون الدافع عن ذلك حتى يتحقق الهدف، أو يعجز الكائن الحي عن مواصلة السلوك أو يغير هدفه أو يتحول عنه أو يجبر على تأجيل تحقيقه حتى تحين ظروف أكثر مواءمة"

(فرج عبد القادر طه وآخرون، ص191).

كما يعرف (عبد الرحمن الوافي) الدافع بأنه: "حالة أو قوة داخلية جسمية أو نفسية، تثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة، وهو قوة باطنية لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها"

(عبد الرحمن الوافي ، ص78.)

بينما يعرفه (مصطفى عشوي، 1994) بأنه "حالة من

التوتر النفسي والفسيولوجي الذي قد يكون شعوريا أو لا شعوري يدفع للقيام بأعمال ونشاطات وسلوكات لإشباع حاجات معينة للتخفيف من التوتر ولإعادة التوازن للسلوك أو النفس بصفة عامة"

(مصطفى عشوي، 1994،ص103).

يتبين من خلال التعاريف سابقة الذكر أن غاية الدوافع هي إشباع حاجة الفرد، تدفعه من خلال التوتر إلى القيام بالسلوك الذي يرضي الحالة ويستعيد توازنها بعدما كانت في حالة لا توازن ومن حالة لا تكيفية إلى حالة تكيفية، ولكنها عند الكائن الإنساني تنتظر الوقت المناسب للإشباع وبالطريقة المناسبة.

كما أن الملاحظ للتعاريف السابقة رغم اتفاقها في بعض الجوانب إلا أنها تختلف في جوانب أخرى، ويعود الاختلاف إلى أن كلا منها يمس جانبًا معينا وإلى المواقف المختلفة التي فسرت من خلالها الدافعية، كما يعود إلى المصطلح نفسه.

2- وظائف الدافعية:

للدافعية ثلاث وظائف رئيسية تتمثل في كونها (أحمد عزت راجح، 1962، ص61):
.- تنشيطية - توجيهية - حفاظية.

01– تنشيطية: تحرير الطاقة الانفعالية التي تحرك وتنشط السلوك، وتزيد الطاقة المبذولة في السلوك كلما ازدادت الطاقة المتحركة.

02– توجيهية: توجيه السلوك نحو وجهة معينة، فهي تحدد إقدام الفرد حينما تكون المثيرات مهمة لبقائه أو حفظ توازنه، وتحدد وجهة الإحجام حينما تكون المواقف أو المثيرات تهدد الفرد، كما تحدد وسائل الإرخاء حسب قوّة الدافع إذا تمددت الوسائل كلما ازدادت قوة الدافع.

03– حفاظية: المحافظة على استمرارية السلوك مادامت الحاجة قائمة فبعد تحريك السلوك وتوجيهه نحو هدف معين، لا يتوقف السلوك إلا بعد تحقق الهدف، أي إشباع الحاجة أو الدافع.

عمومًا يمكن تلخيص وظائف الدافعية في كونها:

- تمد السلوك بالطاقة وتسير النشاط.
- تحرك السلوك من حالة السكون إلى حالة حركة.
- تمد بعض دوافع السلوك بالطاقة أكثر مما تمده بها الغير من المؤثرات الخارجية، كالجوائز، والحوافز المادية.
- تختار النشاط وتحدده، فتجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف وليصل البعض الآخر.
- تحدد الكيفية التي يستجيب بها الفرد للموقف.

3- أنواع الدوافع:

يقسم الباحثون الدوافع إلى دوافع شعورية ودوافع لا شعورية، وهذه الدوافع تكون فيزيولوجية أو نفسية أو اجتماعية أو نفسية اجتماعية.

وقد مال بعض العلماء أمثال (ماكدوجال، MacDougall) إلى تقسيم الدوافع على أساس ما إذا كان مصدرها الوراثة أو مصدرها البيئة، إلى دوافع غريزيّة مثل غريزة الجوع وغريزة العطش، والجنس، والأمومة، على أساس أنها موروثة في تكوين الكائن الحي، وليس في حاجة إلى من يعلمه إياها، وتقابلها الدوافع المكتسبة وهي التي يتعلمها المرء ويكتسبها عن طريق خبراته وتجاربه واحتكاكه بواسطة البيئة مثل الاتجاهات والميول والعواطف والعادات، لكن (فرج عبد القادر طه) يرى بأن ننظر إلى هذا التقسيم بعين من المرونة والحذر، مبررًا ذلك بقوله: "يندر أن نجد في النّفس البشرية خاصة دافعًا تنفرد الوراثة بتحديده كليّة، أو آخر تنفرد البيئة بتحديده كليّة، وإنّ الأقرب إلى الصّواب أن نقول بأنّ كلّ دافع يتحدّد بالوراثة والبيئة في تفاعلهما معًا" (فرج عبد القادر طه وآخرون، مرجع سابق، ص151.)

وقسّم (فرويد، Freud) وتلاميذه الدّوافع إلى نوعين حسب شعور الشّخص بها ووعيه بوجودها داخل نفسه وهما:

3- 1- الدوافع الشعورية:

وهي تلك الدّوافع التي يشعر الفرد بوجودها بداخله أو يمكن أن يستدعيها إذا ما سئل عنها، مثل بماذا تحسّ الآن؟ أو ماذا تريد الآن؟

3- 2- الدوافع اللاشعورية:

وهي الدّوافع التي لا يشعر الفرد بأنها موجودة لديه وتدفعه لسلوك معين ونحو تحقيق هدف محدّد، وهي دوافع لا تظهر في شعور الفرد ولا في وعيه.

3- 3- الدوافع الفطرية:

وهي ما كانت تأثيراتها بيولوجيّة جسميّة وهدفها خطر وهي ما تنتقل عن الوراثة فلا يحتاج

الفرد إلى تعلمها أو اكتسابها، وعادة ما يطلق عليها اسم الدّوافع الفيزيولوجيّة، ومن علامات هذه الدّوافع:

- ظهورها منذ الولادة.

- عامّة ومشتركة بين أفراد النّوع الواحد جميعًا.

3- 4- الدوافع النفسية:

يعرف (أبراهام ماسلو، Maslow) الدّوافع النّفسيّة بأنها: "الحاجات المتمحورة حول الأمن، والحبّ، واحترام الذات وتأكيد الذات" لكن حسب (مصطفى عشوي) أنّ ما يؤخذ على تعريف (ماسلو) أنه "أهمل تمامًا الحاجات الرّوحيّة للإنسان كالإيمان بالله، والعبادات المختلفة ودورها في دافعيّة الإنسان"(مصطفى عشوي،مرجع سابق، ص106)

ويعرفها (مصطفى عشوي) بأنها "تحدث نتيجة اضطراب واختلال في التوازن العضوي والكيميائي للبدن في الحالات العاديّة عندما يكون الإنسان سببًا معارضًا فإنّ هذه الدّوافع غالبًا ما تتعرض إلى اضطراب كبير وعدم إشباع، وذلك بسبب المرض الذي يصاب به الإنسان".

كما يعرّفها (محمد شطوطي) "بأنها تطلق عادة على الحالات الفيزيولوجيّة النّاتجة عن وجود حاجات للبدن تحدث تغيّرًا في التوازن العضوي، فتنشأ عن ذلك حالة التوتر تدفع الكائن إلى النّشاط والقيّام ببعض الأعمال التي تؤدّي إلى إشباع الحاجة وإعادة البدن إلى الحالة الطبيعيّة من التوازن والاعتدال" (محمّد شطوطي ، 2002، ص47.)

3- 5- الدوافع المكتسبة:

هي كل ما يتعلمه الفرد عن طريق الخبرة والممارسة والتدريب وعادة ما يصنف علماء النّفس هذه الدّوافع المكتسبة إلى ما يلي:

3- 6- دوافع اجتماعية عامة:

وتمثّل كلّ ما يكتسبه الإنسان عن طريق خبراته اليوميّة وتفاعله الاجتماعي، مهما اختلفت الحضارة التي ينتمي إليها، ويبدو هذا الدّافع واضحًا في ميل الإنسان إلى العيش في جماعات، وإلى الاجتماع ببني جنسه والاشتراك معهم في نشاطهم الاجتماعي مهما اختلفت الحضارة المنتمي إليها.

3- 7- دوافع اجتماعية فردية:

وتشمل الدّوافع التي يتميز بها الأفراد بعضهم عن بعض، فقد يكتسبها بعضهم لخبراته الخاصّة ولا يكتسبها البعض الآخر لأنه لا يميل إليها، فهذا يميل إلى الرّياضة، وذاك يميل إلى الرّسم، والآخر يميل إلى المسرح، وما هذه الدّوافع والميول إلا اتجاهات نفسيّة تعبر عن اتجاه وجداني عاطفي يكتسب ثباتًا نسبيًا يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات أو أشخاص أو أشياء معيّنة.

4- نظريات تفسير الدافعية:

أدّت المحاولات المتكرّرة لتفسير الدّافعيّة إلى ظهور عدّة نظريّات أشهرها اختصارًا:

4- 1- النظرية الارتباطية:

ترى هذه النّظريّة إلى الدّافعيّة من منظور سلوكي (مثير-استجابة)، إذ يعتبر

(ثورندايك، Thorndayk) من العلماء الأوائل الذين تناولوا موضوع التعلم تجريبيًّا، وصاحب النّظريّات الشّهيرة فيه، الذي قال بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم مفسّرًا ذلك بقانون الأثر، حيث يؤدّي الإشباع الذي يتلو الاستجابة إلى تعلمها وتعزيزها، كما يؤدّي عدم الإشباع إلى انفعالها، وعملاً بهذا القانون يؤدّي البحث من الإشباع أو تجنب الألم إلى الدّافع الكامن وراء تعلم الاستجابة.

ويأخذ (هل، Hull) قانون الأثر بأكثر دقة، حيث يستخدم مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة للدلالة على حالة الإشباع، ومصطلح الحاضر للدلالة على بعض المتغيرات المتدخلة الواقعة بين الحاجة والسّلوك، إذ الحاجة كمتغير مستقل تؤثر في الحاضر، وهذا الأخير يؤثر بقوة في السّلوك.

أمّا (سكينر، Skinner) فلا يرى ضرورة في افتراض متغيرات دخيلة كالحاضر لتفسير السّلوك، غير أنه يقبل مفهوم التعزيز كأساس للتعلم، مستخدمًا عونًا على ذلك مفهوم الحرمان، إذ يؤدّي التعزيز إلى تقويّة الاستجابات التي تخفف كميّة الحرمان، كما يؤكّد أنّ خبرات الفرد بنتائج السّلوك هي التي تحدّد تكرار أو عدم تكرار السّلوك في المرّات اللاحقة، إذ يرى أنّ نتائج السّلوك ولاسيّما التعزيزيّة منها تشكل الحاجز أو الباعث الذي يدفع الأفراد للسّلوك بطريقة معيّنة في موقف ما.

ما يؤخذ على النّظريّة الارتباطيّة أنّ تفسيراتها تقوم أساسًا على النّتائج التي تختص عن بعض التجارب التي أجريت على التعلم الحيواني، إلا أنه يمكن اشتقاق بعض التجارب المناسبة للتعلم البشري، ومفيدة في تفسير الدّافعيّة.

4- 2- نظريّة التحليل النّفسي:

تعود نظريّة التحليل النّفسي في أصولها إلى (فرويد، Freud)، فهي تستخدم مفهوم الغريزة واللاشعور والكبت وآليّات الدّفاع عمومًا في تفسيرها للسّلوك الإنساني اللهوي وغير اللهوي على حد السّواء، لاعتقاد (فرويد، Freud) أنّ معظم جوانب السّلوك الإنساني مدفوع بحافزين غريزيين، هما حافز الجنس وحافز العدوان.

تؤكّد نظريّة التحليل النّفسي على خبرات الطفولة المبكرة في تحديد سلوك الفرد المستقبلي، كما تطرح مفهوم الدّافعيّة اللاشعوريّة لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد أو معرفة الدّوافع الكامنة وراء سلوكه هذا، ويفسّر (فرويد، Freud) هذه الظاهرة بمفهوم الكبت.

"وطبقًا لنظريّة (فرويد)، يحدث نوع من التفاعل بين خبرات الطّفولة المبكرة والرّغبات اللاّشعوريّة المكبوتة والنّاميّة عن حافزي الجنس والعدوان"

(فرج عبد القادر طه وآخرون، مرجع سابقص212.)

إذ يرى (فرويد، Freud)، أنّ الدّافعيّة تعبير لا شعوري للرّغبات العدوانيّة والجنسيّة التي قد يعبر عنها بطريقة صريحة أو في بعض الصّور الرّمزيّة مثل الأحلام، أو زلّات اللسان، كما يرى أنّ عمليّة الكبت لا تؤدّي إلى انهيار فاعليّة حافزي الجنس والعدوان وأثرهما في السّلوك على نحو مطلق، بل يمارسان أثرهما في تحديد السّلوك على مستوى لا شعوري، حيث يمكن التعبير عن الحاجات والرّغبات والدّوافع المكبوتة بأشكال سلوكيّة أخرى مقنّعة.

4- 3- النظرية الإنسانية:

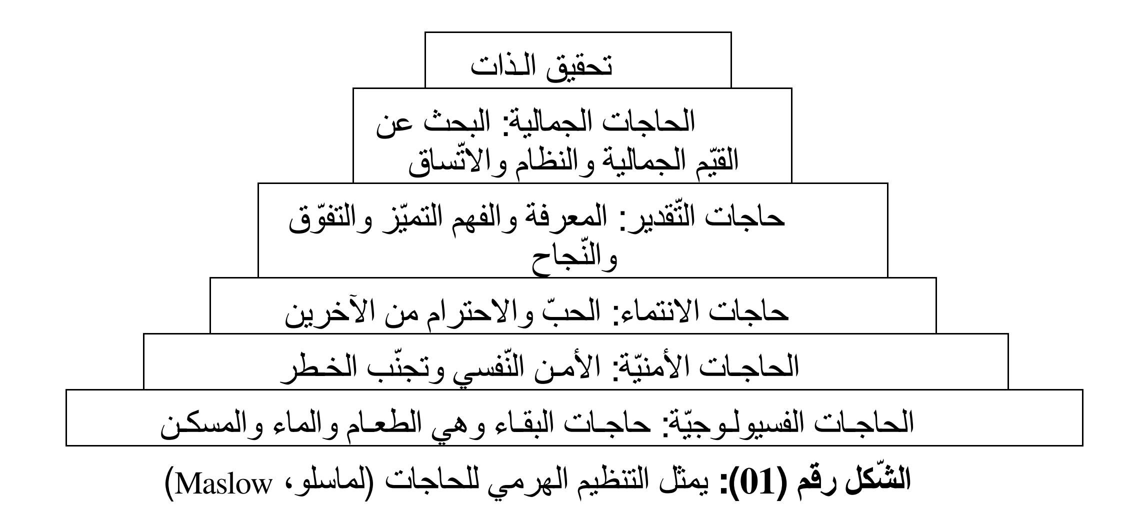
جاءت هذه النّظريّة ردًا على النّظريّة التحليليّة، التي ترى أنّ أصول السّلوك بيولوجيّة المتمثّلة في الغرائز (غريزة الحياة والموت)، واعتراضها على المدرسة السّلوكيّة التي ترى أنّ السّلوك مدفوع بعوامل كالتعزيز والحرمان والمكافآت، ويعتبر (أبراهام ماسلو، Maslow, 1943) من روّاد هذه النّظريّة، حيث انطلق في بناء نظريّته -التي تدعى كذلك بنظريّة ترتيب الحاجات- من ثلاثة أفكار رئيسيّة هي:

1- أنّ الإنسان كائن ناقص غير تام يظلّ طول حياته طالبًا محتاجًا، لذلك تؤثر احتياجاته على سلوكه، ويبدأ هذا التأثير عند الحاجة التي لم يتمّ إشباعها منتقلاً إليها من الحاجات التي تمّ إشباعها.

2- أنّ الحاجات عند الإنسان ترتب حسب أهميّتها من الحاجات الأساسيّة إلى المركّبة.

3- تنقسم الحاجات إلى خمس مستويات رئيسيّة مرتّبة ترتيباً هرميّاً -كما في الشّكل رقم (01)-، ولا يتمّ إشباع حاجات المستوى الأعلى -أو العمل على إشباعها- إلا بعد إشباع حاجات المستوى الأدنى منه.

نجد في قاعدة الهرم في تصنيف (أبراهام ماسلو، Maslow) الحاجات الفيزيولوجيّة كونها الأكثر أهميّة والأشدّ إلحاحًا بالنّسبة للفرد، ولا يكون ظهور الدّوافع النّاتجة عن الحاجة إلى الأمن إلاّ بعد إشباع الدّوافع الخاصّة بالحاجات الفيزيولوجيّة، والحاجات التي يتمّ إشباعها تختفي وتظهر محلها الحاجة التي تأتي في المستوى الذي يليها، فعند إشباعها تظهر الحاجة إلى الحبّ والانتماء... والشّكل رقم (01) يوضّح التنظيم الهرمي للحاجات (لماسلو، Maslow).



الشّكل رقم (01): يمثل التنظيم الهرمي للحاجات (لماسلو، Maslow)

إن اختلاف النّظريّات المفسرة للدافعية من طرف علماء النفس يعود إلى اختلاف نظرتهم للإنسان، وللسّلوك الإنساني، واختلاف الممارسة السّيكولوجيّة التي ينتمون إليها، إلا أنها ومهما اختلفت في تفسيراتها "فهي تساعد المعلم على فهم أعمق للسلوك الإنساني، وتمكنه من تكوين تصوّر واضح" (عماد الزغلول وعلي الهنداوي، 2007، ص293.)

على الرّغم من أهميّة هذه النّظريّة وأثرها في نماذج التعلم والعلاج وفائدتها في مجال التنشئة الاجتماعيّة، إلا أنها تقوم على أفكار فلسفيّة تسلم بل وتُفْرطُ إلى حدّ بعيد بحريّة الإنسان وخيريته وقدرته علىَ تقرير مصيره وعلى التعقل والإبداع، وتخلو من التجريب بمعناه العلمي، كما أنه ليس من الضّروري أن يؤجّل الفرد إشباع حاجات معيّنه حتى يتسنى له إشباع الحاجات الدّنيا، في ذات الوقت فإنّ هناك الكثير من الدّوافع تم إغفالها في تصنيف ماسلو للحاجات.

4- 4- النظرية المعرفية:

يرى أصحاب النّظريّة المعرفيّة على رأسهم (هانت، Hunt, 1965) "أنّ التفسيرات المعرفيّة تسلم بافتراض مفاده أنّ الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرّة تمكّنه من اتخاذ قرارات واعيّة على النّحو الذي يرغب فيه"

(عماد الزغلول وعلي الهنداوي، المرجع السّابق، ص209.)

أي تؤكد على أن الإنسان كائن إرادي عقلاني يتمتع بإرادة حرّة تمكنه من اتخاذ القرارات المناسبة والسّلوك الذي يراه مناسبًا، والنّشاط العقلي للفرد يزوده بدافعيّة متأصلة فيه، وتشير إلى أنّ النّشاط السّلوكي يعتبر كفاية في حدّ ذاته وليس وسيلة، فظاهرة حبّ الاستطلاع هي نوع من الدّافعيّة الذاتيّة يمكن تصوّرها على شكل قصديّ إلى تأمين معلومات حول موضوع أو حادث، أو فكرة عبر سلوك استكشافي.

تفضّل هذه النّظريّة تفسير الدّافعيّة بدلالة متوسّطات مركزيّة، كالدّوافع الذاتيّة والاستطلاع والقصد والدّافع لإنجاز النّجاح... الخ، حيث تنطوي هذه المفاهيم جوهريًّا على التّأكيد على حريّة الفرد وقدرته على الاختيار وتوجيه سلوكه بالاتجاه الصّحيح.

وترى أنّ الأفراد لا يستجيبون للمثيرات والحوادث الخارجيّة أو الدّاخليّة على نحو تلقائي، وإنما في ضوء نتائج العمليّات المعرفيّة التي يجريها الأفراد على مثل هذه الحوادث والمثيرات، وترى أنّ عمليّة الإدراك الحسّي والتفسيرات التي يعطيها الأفراد للحوادث أو المثيرات تحدّد طبيعة السّلوك الذي يقومون به.

4- 5- نظرية التعلم الاجتماعي:

"تنطلق هذه النّظريّة من افتراض رئيسيّ مفاده أنّ الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر ويتأثر بها، حيث يلاحظ سلوك الآخرين ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف والاتجاهات وأنماط السّلوك الأخرى من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاة هذا السّلوك" (عبد المجيد نشواتي، 1998، ص239.)
"يشير علماء هذه النّظريّة إلى أنّ التعلم السّابق يعتبر أهم مصدر من مصادر الدّافعيّة، فالنّجاح أو الإخفاق لاستجابات معيّنة يؤدّي إلى تفهم الأشياء التي تؤدّي إلى نتائج ايجابيّة أو سلبيّة، ومن ثمّ الرغبة في تكرار الأنماط السّلوكية النّاجحة، والخبرة الشّخصيّة لا ترتبط بالضّرورة بحدوث التعلم الاجتماعي".

وترى هذه النّظريّة أنّ العديد من الدّوافع الإنسانيّة مكتسبة من خلال عمليّة الملاحظة والتقليد وفقاً للنّتائج التي تتبع سلوك الآخرين.

4- 7- نظرية التنافر المعرفي:

جاءت هذه النّظريّة لتفسير دافعيّة الأفراد نحو تحقيق التوازن والانسجام المعرفي، فتنشأ الدّافعيّة نتيجة لعدم هذا الانسجام وهذا التوازن، "تمثل نظريّة التنافر المعرفي التي قدّمها (ليون فستنجر، L. Festinger)، امتداد لمنحى التوقع-القيمة والتي تفترض أنّ لكلّ منّا عناصر معرفيّة تتضمّن معرفة بذاته (ما نحبه، ما نكرهه، أهدافنا وأشكال توقعنا) ومعرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيًّا بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملي على الفرد ضرورة التخلص منه"

(عبد اللطيف محمد خليفة،2000، ص145-146.)

مثل هذه الحالة تحدث عندما يلزم الفرد نفسه بعمل يتناقض مع معتقداته واتجاهاته وعاداته السّلوكيّة، الأمر الذي يؤدّي إلى حدوث حالة من التنافر المعرفي لديه، ويسعى الفرد للتخلص من هذا

التنافر بإقناع نفسه بأنّ ما يعمله شيء مفيد بحد ذاته و يحقق أهدافه، ويلجأ إلى إيجاد مبرّرات تؤكّد أنّ عمله لا يتناقض مع معتقداته واتجاهاته.

وتنشأ حالات التنافر المعرفي هذه عندما يمتدّ عدم الاتساق إلى أشياء مهمّة بالنّسبة للأفراد، وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق، ومن ثمّ يمثل التنافر المعرفي مصدرًا للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد، وبالتالي فهو يساعدنا على التنبّؤ بالظروف التي تدفع الأفراد للانجاز، والظروف التي تحول دون ذلك حيث يعدّ الاتّساق أحد المؤثرات الدّافعيّة المهمة في سلوك الانجاز، وهذا ما أشار إليه (محي الدّين حسين، 1988) بأنّ أهميّة نظريّة التّنافر المعرفي ترجع إلى اهتمامنا بالجوانب المعرفية في الدّافعيّة والسّلوك"

(عبد اللطيف محمد خليفة،المرجع السابق، ص146)

المبحث الثاني: التدريس

إنّ التّدريس نظام من الأعمال مخطّط له، ويقصد به أن يؤدّي إلى تعلّم ونمو التلاميذ في جوانبهم المختلفة، ويشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها المعلم والمتعلم، ويتضمّن عناصر ثلاثة ذات خاصيّة ديناميّة: معلماً، متعلماً، ومنهاجاً دراسيّاً، كما أنه يتضمّن نشاطاً لغويّاً وهو وسيلة اتصال أساسيّة، إلى جانب وسائل الاتصال الصّامتة لإكساب التلاميذ المعارف، المهارات، القيّم، الاتجاهات، والميول المناسبة.

وللتّمكن من الإلمام بهذا المفهوم الاستراتيجي في العمليّة التعليميّة–التعلميّة لابدّ من التعرض له بشيء من الشّرح والتفصيل.

1- تعريف التدريس:

1-1- المعنى اللغوي للتدريس:

جاء التعريف اللغوي للتدريس حسب

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي) كما يلي

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2003، ص15-16.):

"إنّ كلمة التّدريس مشتقة من الفعل درس، فيقال درس الشّيء والمرسم يدرس دروسًا: عفا، ودرسته الرّياح ودرسه القوم: عفوا أثره، ودرست الثوب أدرسته درسًا فهو مدروس ودريس أي أخلقته، ومنه قيل للثوب الخلق: دريس والدّرس الطريق الخفي، ودرس النّاقة يدرسها درسًا: راضها.

ودرس الكتاب يدرسه درسًا ودراسةً، ودارسة، من ذلك كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، قال تعالى: "وَلِيَقُولُواْ دَرَسْتَ" (من الآية 105 من سورة الأنعام).

وقيل: دَرَسْتَ قرأت كتب الكتاب، قال ابن عباس معنى الآية: "كَذَلِكَ نُبَيِّنُ لَهُمُ الآيَاتِ لِيَقُولُواْ دَرَسْتَ" أي تعلمت، ويقال درست الكتاب أدرسه درسًا أي ذللته بكثرة القراءة حتى سهل حفظه، ويقال درست السّورة أي حفظتها ويسمى إدريس عليه السّلام، لكثرة دراسة كتاب الله تعالى، ويقال درست الصّعب حتى رُوضْتَهُ.

<u>والمدراس والمدرس:</u> الموضوع الذي يدرّس فيه.

والمدرس: الكتاب (والمدارس) والمدارس: الذي قرأ الكتب ودرسها.

والمدراس: البيت الذي يدرس فيه القرآن.

وفي الحديث الشّريف: تدارسوا القرآن، أي إقرأوه وتعهّدوه لئلا تنسوه، وأصل الدّراسة الرّياضة والتعهّد للشّيء.

أمّا الفعل الرّباعي للدّرس هو درس يدرس تدريسًا: فعل رباعي بالتضعيف تامّ بإعطاء الدّروس عن خبرة وتجربة وحنكه وعلم.

دارس يدارس مدارسة: العلم: درسه معه.

سلك التدريس: مهنة التعليم.

1- 2- المعنى الاصطلاحي للتدريس:

ترى (الفتلاوي)، أنّه قد وردت مداخل عديدة في تحديد مفهوم التدريس يحدّد كل واحد منها صيّغًا معيّنه للتدريس

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المرجع السّابق، 2003، ص16-18.)

وفي محاولة تعريف التدريس لابدّ من الأخذ بنظر الاعتبار أكثر من مدخل وهي:

عُرّف التدريس من وجهه النّظر التقليديّة على أنه: عمليّة تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم للمتعلم داخل الفصل الدّراسي.

أمّا التعريف الذي يعكس وجهة النّظر التي ترى في التدريس منظومة متكاملة من العلاقات والتفاعلات، له مدخلاته وخطواته أو عمليّاته

ومخرجاته فترى أنّ التدريس: مجموعة متكاملة من الأشخاص والمعدّات والإجراءات السّلوكيّة التي تشترك جميعًا في إنجاز ما يلزم لتحقق أغراض التدريس على نحو فعّال، أمّا (محمد زيّاد حمدان، 1985) فيعرّفه ضمن هذا الاتجاه: على أنه عمليّة تربويّة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكوّنة للتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربويّة المرجوّة، وهناك من ينظر إلى التدريس على أنه عمليّة تفاعليّة أو اتصاليّة ما بين المعلم والمتعلم يحاول فيها المعلم اكتساب المتعلمين المعارف والاتجاهات والخبرات التعليميّة المطلوبة مستعينًا بأساليب وطرائق ووسائل مختلفة تعينه على إيصال الرّسالة مشاركًا المتعلم فيما يدور حوله في الموقف التعليمي.

ويرى (حمدان، 1985) أنّ التدريس: "عمليّة إنسانيّة أو اجتماعيّة منتجة يتمّ خلالها تحويل أفراد التلاميذ من حالة تحصيليّة متدنيّة غير كافيّة لأخرى كافية مرغوب، وهو علم تطبيقي أحد مكوّناته المتنوّعة من العلوم الإنسانيّة، الاجتماعيّة والرّياضيّة والطبيعيّة..."

(عبد اللطيف الفاربي وآخرون، مرجع سابق، ص102.)

ونستنتج من هذا التعريف أن التدريس يستهدف نقل المتعلم من وضعية معرفية، إلى وضعية معرفية جديدة تتحقق فيها أهداف التعلم المنشودة، وهو عمليّة مقصودة هادفة.

ويعرف التدريس على أنه: "علم من علوم الأداء (Paraxologie) مثل الطبّ والزّراعة والهندسة... وهي علوم تقوم على دعامتين هما:

- الأولى: معرفة نظريّة تتمثل في قوانين كل علم؛ مبادئه ونظريّاته.

- الثانيّة: ممارسات في الواقع العملي تجري على هديٍ من المعارف النّظريّة بهدف اختيار مدى صدق هذه المعارف النّظريّة... والتعليم من حيث هو علم أداء علوم شتى كالسّياسة والاقتصاد والاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم النّفس، وعلم التواصل، والعلوم الطبيعيّة والحيويّة"

وهذا التعريف يقرن التدريس بمفهومين متلازمين، ينبغي التحكّم فيهما من طرف المدرّس وهما:

- التحكم في المادّة العلميّة المكلف بتدريسها.

- التحكم في طرائق توصليها إلى المتعلمين، استنادًا إلى قوانين ونظريّات التعليم والتعلم ومعرفة خصائص المتعلم وشروط بناء المفاهيم والقيّم والمهارات لديه.

كما يضيف (حمدان) أنّ التدريس يقوم على ترجمة عمليّة للمنهاج التربوي وفق مراحل متسلسلة:

1- المرحلة التحضيرية: وتشمل صيّاغة الأهداف، التقويم القبلي، تصميم عمليّة التدريس واقتراح خطته في شكل أنماط تعليميّة وأنشطة للتعلم وإجراءات عمليّة إعداد بيئة التعلم.

2- المرحلة التنفيذية: وتشمل إنجاز وتنفيذ ما تمّ تحضيره.

3- مرحلة التغذية الراجعة: ويقوم فيها المدرّس بتقويم تقدّم التلاميذ وكشف مدى تأثيره عليهم ثمّ التصحيح والتوجيه.

يعرف (لجندر، Legender; 1988) التدريس بأنه: "مهنة قابلة للتعلم تشتمل مجموعة تقنيّات ينبغي التحكّم فيها ومهارات يتوجّب اكتسابها".

يركّز (لجندر) في تعريفه للتدريس بأنه "مجموعة تقنيّات ومهارات ينبغي أن تتوفر في من يقوم بهذا الدّور، بينما يعرف (لايف، ج، LeiF.J 1974) التدريس بأنه: "فعل يبلغ بواسطته للتلميذ مجموعة من المعارف العامّة والخاصّة وأشكال التفكير ووسائله، ويجعله يكتسبها ويتعلمها ويستوعبها، وذلك باستعمال طرق معدّة لهذا الغرض، واعتمادًا على قدراته الخاصّة".

وانطلاقًا من هذا التعريف نستنتج أنّ التدريس هو عمليّة تستهدف تحقيق هدف محدّد باعتماد طرق ملائمة، الهدف منها مساعدة المتعلم على الاكتساب والاستيعاب.

كما يعرّف (محمّد الدريج، 1991) التدريس بأنه: "نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، كما أنه مجموعة الأفعال التواصليّة والقرارات التي يتمّ اللجوء إليها بشكل قصديّ ومنظمّ، أي يتمّ استغلالها وتوظيفها بكيفيّة مقصودة من طرف الشّخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي-تعليمي"

(محمد الدريج،1991، ص13.)

نستنتج من ذلك أن ظواهر التعلم تشكل موضوعًا من مواضيع علم النّفس العام (سيكولوجية التعلم) فإن ظواهر التعليم تشكل محورًا أساسيًا لعلم التدريس (الدّيداكتيك) والذي يعني الدّراسة العلميّة

لطرائق التدريس وتقنيّاته ولأشكال تنظيم موافق التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسيّ الحركيّ، إنّ الموضوع الأساسي للدّيداكتيك هو بالضّبط دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم ومختلف الشّروط التي توضع أمام التلميذ لتسهيل ظهور التمثلات لديه وتوظيفها أو إبعادها أو ووضعها موضع تغيير ومراجعة لمختلف التصوّرات والتمثلات الجديدة.

"ويجد الباحث في مجال التدريس وطرائقه صعوبة كبيرة من تحديد مفهومه، خاصّة أنه يستخدم بمرادفات كثيرة وقد يستخدمها البعض للدّلالة على نفس المعنى: كالتعليم، والتدريب، التمرين، التوجيه..."

(عبد الله قلي ، 1994، ص124.)

نستنتج من ذلك أنّ هذا المفهوم تتداخل معه مفاهيم أخرى من الجانب الاصطلاحي وهذه الصّعوبة في الاستعمال الدّقيق، تعود للافتقار للحدود الدّقيقة الواضحة.

وعرّفه (حمدان) بأنه "عمليّة تربويّة هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلاميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربويّة"

(عبد الله قلي، نفس المرجع، ص125.)

يتضح من هذا التعريف أنّه ينظر إلى التدريس على أنّه عمليّة إلاّ أنّه لا يزيل الغموض لعدم تضمينه لمكوّنات هذه العمليّة وما يكن أن يقوم به المعلم والتلاميذ وكيف يقومون بذلك.

أمّا (أحمد علي الفنيش) فيعرّفه بأنّه: "نشاط مقصود صمّم ليقدّم تعلّمًا، وتشتمل ظاهرة التدريس على ثلاثة عناصر: المدرّس، والطالب، والمادّة الدّراسيّة ولابدّ لهذه الثلاثي أن يتسم بسمة المرونة والحركيّة".

نظر التعريف الثاني إلى التدريس علي أنّه نشاط مقصود، ويفتقر بدوره إلى تحديد نوع النّشاط وما يمكن أن يدخل ضمنه وكيف يتمّ القيام به.

ونتيجة لهذه الملاحظات يتبنى (عبد الله قلي) التعريف الأتي "مجموع الأنشطة المقصودة التي يقوم بها المدرّس بهدف ترجمة الأهداف التربويّة إلى مواقف وخبرات يتفاعل معها التلاميذ ويكتسبون منها السّلوك المرغوب".

ويعتبر هذا التعريف أشمل وأدقّ، لأنه يعتبر التدريس مجموعة أنشطة يخططها وينفذها المدرّس لتحقق أهدافه التربويّة، كما تشمل هذه الأنشطة الأداء الذي يمكن ملاحظة لعدد من أشكال الفعل العلمي، وتضمّ العديد من فعاليّات التعلم، التنظيم وإدارة الفصل، عروض الشّروح، والأنصاف الحيّة، تحديد العمل والتأكّد من أدائه، والتفاعل المفيد مع التلاميذ...

2- وظائف التدريس:

يعرّف (دلاندشير وبيار، Dlandasher 1969 and Pierre,) وظائف التدريس كما يلي: "كل فعل تلفظي للتعلم ينتجه المدرّس"بينما يعرفها (بوستيك م، Postic M, 1977) بأنها: "الدّور الذي تلعبه مجموعة من الأفعال في مجال التعليم لأجل بلوغ هدف معين والمساهمة في تكييف الوضعيّات البيداغوجيّة".

إنّ وظائف التدريس تقوم على انسجام مجموعة من الأفعال الجزئيّة التي يقوم المدرّس لأجل أداء وظائف معيّنة، وهناك تصنيفات عديدة لوظائف التدريس أو التعليم منها تصنيف (دلاشير وبيار، Dlashir Pierre, 1969) :

(عبد اللطيف الفاربي وآخرون، مرجع سابق، ص146.)

2- 1- الوظائف الوجدانية:

وتشمل وجدانيّة إيجابيّة مثل المساعدة والتشجيع والجزاء وحسن الدّعابة، ووجدانيّة سلبيّة مثل النّقد والاتهام والسّخريّة والعقاب.

2- 2- وظائف التشخيص:

مثل التوضيح بأدوات (رسوم، رموز، أشياء)، أو دعوة التلميذ إلى استعمالها أو استعمال تقنيّات سمعيّة بصريّة.

2- 3- وظائف التطوير:

وتشمل وظائف وأفعال مثل التنشيط وتكليف المتعلم بالبحث الشّخصي وتنظيم أفكاره.

2- 4- وظائف التغذّية الرّاجعة:

وهي وظيفة تقويميّة تصحيحيّة تشمل تغذيّة راجعة إيجابيّة مثل تقبّل أجوبة التلميذ وتغذيّة راجعة سلبيّة مثل عدم تقبّل أجوبته.

2- 5- وظائف شخصية:

وهي وظيفة التعبير الشّخصي والتأويل الذّاتي مثل دعوة التلميذ إلى التعبير عن حالة أو وضعيّة شخصيّة.

2- 6- وظيفة التنظيم:

وهي وظيفة ضبط مشاركة المتعلم داخل القسم وتنظيم تحرّكاته وتنقلاته، وتوجيه أوامر إلى التلاميذ.

3- التخطيط للتدريس:

التخطيط للتدريس هو العمليّة التي يتمّ بها تنظيم وتصميم استراتيجيّات التدريس وسبل تنفيذه وتشمل عمليّات تحليل الحاجات وتحديد المقاصد والأهداف، وتصميم الوسائل والخدمات، وتحديد وضعيّات التقويم وأساليب التصحيح والمراجعة والتطوير ولتخطيط التدريس مستويات متعدّدة، إذ أنه قد يشمل الخطة السّنويّة والدّوريّة والشّهريّة والأسبوعيّة واليوميّة، كما أنه يمكن التخطيط لوحدة أو درس:

يعرّف (حمدان، 1985) تخطيط التدريس بقوله: "يقصد رسم مشروعات لمزيد من العنايّة بالعمليّة التربويّة واستثمار الجهود إلى أقصى حد على أن يكون التخطيط محققًا لأهداف الدّولة متمشّيًا مع التطوّر المنشود، مشتملاً على خطوات التنفيذ مبنيًّا على الواقع ومدعّمًا بالإحصاء والنّماذج والأمثلة، وعلاج المشكلات التربويّة بحلول واقعيّة ملائمة للإمكانيّات ومسايرة لمقوّمات المجتمع وأهدافه" (عبد اللطيف الفاربي، مرجع سابق، ص268)

إنّ تخطيط التعليم يتطلب تنظيمًا قبليًّا، وهذا التنظيم يستند على تخطيط التعليم، أي على الخطوات التي ترمي إلى "تعليم شيء ما لشخص ما"، وهذا التخطيط ينقسم إلى خمس خطوات أساسيّة:

1- تحديد الأهداف المراد بلوغها:

هذه المرحلة يمكن أن تقسّم بدورها إلى درجات تنحدر من العامّ إلى الخاصّ الإجرائي:

أوّلها: تصنف الأهداف وفق مجالاتها: - المعارف. - المهارات.- المواقف.

ثانيها: تصنف الأهداف عموديًّا داخل كل مجال، فالمعارف يمكن تذكّرها أو فهمها أو تطبيقها أو تحليلها.

ثالثها: تحوّل هذه الأهداف المصنّفة إلى إنجازات ملموسة توحي بمحتويات دروس معيّنة.

رابعها: تحول هذه الإنجازات إلى سلوكات قابلة للقيّاس والتمحيص.

2- اختيار وتنظيم المحتوى:

ينبغي بعد هذه المرحلة الأولى أن نختار المحتويات التي تمكّننا من بلوغ الأهداف، وأنّ تنظم هذه المحتويات بكيفيّة يسهل اكتسابها وتتدرج من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المعقّد.

3- انتقاء وتنظيم تجارب التعلم:

ينبغي في هذه المرحلة تحديد وتنظيم الكيفيّة التي ستبلغ بها الأهداف، أي: كيف سنحقق الأهداف، وفي أيّة وضعيّة؟ ووفق أيّة تقنيّة؟ وما نوعيّة المكتسبات التي ستنتجز...؟ وهناك كثير من التجارب يمكن أن نصنفها إلى نمطين: نمط يمكننا من اكتساب معلومات جديدة وإدماجها في المعلومات التي سبق اكتسابها، وتجارب تنتج لنا إمكانيّة تنظيم هذه المعلومات.

4- صياغة وتنظيم استراتيجيات التعليم المراد استعمالها:

يتعلق الأمر هنا بنمط السّلوكات والتدخلات والمواقف التي ستقود الدّرس والتي ستمكّن من تحقيق الأهداف، وهي المهارات التي تتيح اكتساب المعارف وتطبيقها وتحليلها، والنّموذج المساعد على التعلم الحقيقي داخل القسم، والذي يحكم العلاقات بين التلاميذ وسلوكاتهم.

5- توقع أنماط التقويم:

ويتعلق الأمر بتوقع نوع التقويم الذي سينجزه التلاميذ: كيف ومتى وبأيّ وسائل سنتأكّد من نتائج التعليم ومن نجاعة المحتويات والتجارب والإستراتيجيّة التي اخترناها ووظفناها.

6- دافعية المعلم للتدريس:

يندر الحديث عند التربويين عن دافعية المعلم للتدريس، إذ على العكس من ذلك نجد أن الاهتمام انصب على المتعلم ودافعيته للتعلم، وكذا المنهاج الدراسي ومكوناته، ولعل مرد ذلك إلى الاهتمام الذي أولته التربية الحديثة لمحورية ومركزية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية الذي كان أحيانًا على حساب دور المعلم والاهتمام به، ولكن بدأ الاهتمام بالمعلم في ستينيات القرن الماضي من ناحية الكفاية التعليمية أو التدريسية -التي تصب بدورها في نهاية المطاف لصالح المتعلم-، لكن لا يعني ذلك الانصراف كلية عن دور المعلم وأهميته والاهتمام به وعن المهمات

العسيرة التي يؤديها والوظائف الشاقة التي يمارسها ويضطلع بها.

إن المسؤولية الأساسية للمدرس هو إثارة التلاميذ وحفزهم على التعلم الفعّال عن طريق الأساليب الفاعلة من أسئلة، ومناقشات، وفرصة إبداء الرّأي، والاستنتاج، وإصدار الأحكام، واكتساب ملكة النّقد والتقويم لديهم وغير ذلك مما يتحقق على إثره إشباع رغباتهم وميولهم، ويأخذ بأيديهم إلى معرفة الطرائق والأساليب التي يحصلون بها على المعرفة، ويدربهم على التفكير النّاقد في المسائل والمواقف المختلفة، التي تكسبهم الشّجاعة والصّراحة في حدود الحريّة الملتزمة التي تحترم الآخرين.

ذلك أنّ مهمّة المعلم الأساسيّة إمّا تقوم على صيّاغة العنصر البشري الذي يضمن استمراريّة الكينونة البشريّة وتقدّمها، فحتى تتحقق الأهداف المتوخّاة من العمليّة التعليميّة لابدّ من الاهتمام بجميع الأطراف الفاعلة فيها بمن فيهم المدرّس ودافعيّته للإنجاز.

وباعتبار المعلم عنصرًا مهمًّا في العمليّة التربويّة والتعليميّة يتفاعل مع الظروف المحيطة به سواء كانت مدرسيّة أو غيرها ويمارس أدوارًا متنوعة، فإنّ الدّراسات أثبتت أنّ أهمّ العناصر التي تدفعه للعمل تتمثل في "الطموح، المثابرة، سلوك الإنجاز، المخاطرة، التنافس، حب ّالتفوق، إدراك الزّمن، الاهتمام بالامتيّاز، إنجاز العمل بسرعة ودقة، تحقيق مكانة مرتفعة بين الآخرين، عدم الإحساس بالملل، الرّغبة في التغلب على الصّعوبات، الاستقلال، وضع أهداف تتناسب مع القدرات الذاتيّة، الإقدام على الأعمال الصّعبة في مقابل الأعمال الرّوتينيّة، بذل الجهد والصّبر عليه، الإصرار على إنجاز الأهداف البعيدة

(عبد الرّحمن صالح الأزرق،2000، ص146.)

ذلك أنّ أهم مكاسب المدرس النّاجح في القسم هو أن يكون لديه مستوى مرتفع من الدافعية للتدريس والاتجاه الإيجابي نحو مهنته، ليحقق تفاعلاً جيّداً ومثمراً مع التلاميذ، ذلك الدور الشاق الذي لا يكون إلا إذا تميّز بصفات تؤهله لإقامة تفاعل مؤثر في حياة التلميذ.

والمستوى المرتفع من الدافعية للتدريس يجعل من المدرس أن يكون ناجحًا وبالتالي يؤثر بصفة مباشرة وبصورة بناءة في حياة النّاشئة، وتوجيه مسارهم النّمائي ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم العقليّة ومن ثمّة مساعدتهم على الصّمود أمام صعوبات التوافق وغيرها من المعوقات التي تعرقل سيرورة نموهم نظرًا لما يتميّزون به من قلة الاستقرار والثبات في هذه المرحلة من التعليم. (أحمد شبشوب، 1991، ص298-299.)

المبحث الثالث: المقاربــة بالكفاءات

تعد المقاربة بالكفاءات، إحدى البيداغوجيات التي تترجم أهمية العناية بمنطق التعلم المركز على المتعلم وأفعاله، وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة في مقابل منطق التعليم الذي يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلمين، وجاءت هذه المقاربة كجيل ثالث لمقاربات سابقة تواكب التطور شهده العالم في التربية والتعليم والذي تبنته وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003.

1- مفاهيم :

كلمة بيداغوجية، كلمة ذات أصل يوناني تتكون من مقطعين هما: Peda وتعني الطفل، وGogie وتعني علم، أي علم وفن تربية الطفل.

وعند جمع المقطعين Pédagogie يصبح المعنى الكامل للمصطلح هو علم تربية الطفل.

أما كلمة مقاربة، الذي يقابله المصطلح اللاتيني Approche، فإن معناه، هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان.كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما.

وفيما يخص مصطلح الكفاءة الذي يقابله في اللغة الأجنبية La Compétence، فالمقصود به هو مجموع المعارف، والقدرات والمهارات المدمجة، ذات وضعية دالة، والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة.

والكفاءة بصورة عامة "مجموعة من التصرفات الاجتماعية/الوجدانية ، ومن المهارات المعرفية او من المهارات النفسية الحس/حركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة؛ نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه"

(فوزي بن دريدي، 2002، ص08)

2- خصائص التدريس بمقاربة الكفاءات

- تفريد التعليم بتشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم، مع إيلاء عناية خاصة بالفروق الفردية بين المتعلمين.
- قياس الأداء بالاهتمام بتقويم الأداءات والسلوكات بدلا من المعارف الصرفة النظرية .
- إعطاء حرية أوسع للمدرس في تنظيم أنشطة التعلم وتقويم الأداء.
- دمج المعلومات لتنمية كفاءات أوحل إشكاليات في وضعيات مختلفة .
- توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة (استغلال الموارد المكتسبة).

وعلى هذا الأساس، فإن العلاقة بين المداخيل البيداغوجية المختلفة، هي علاقة تكامل وترابط.

(محمد الصالح حثروبي ،2002، ص12)

3- مستويات الكفاءة :

أ – في المقاربة السابقة (التعليم بالأهداف)

نجد :

الغاية، المرمى، الأهداف العامة، الأهداف الخاصة، الأهداف الإجرائية

ب- في المقاربة الجديدة (التعليم بالكفاءات) نجد:

الغاية، المرمى، الكفاءة الختامية (كفاءة نهائية)، الهدف الختامي المندمج، الكفاءة القاعدية، الهدف التعلمي.

ولإبراز جوانب الاختلاف بين المقاربتين على صعيد مستوى الكفاءتين السابقتين، والجدول الموالي يوضح التباين بين المقاربة الحالية والسابقة:

جدول رقم (01) : يوضح الفرق بين المقاربة الحالية والمقاربة السابقة

المقاربة بالكفاءات	مقاربة سابقة
- منطق التعليم والتكوين.	- منطق التعليم والتعلم.
- من أجل المشكلات.	- مبدأ الاكتساب والأداء البسيط.
- الاعتماد على وضعيات ذات دلالة.	- الاعتماد على كل الوضعيات البعيدة.
- أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة .	- الاهتمام بالنتيجة.
- الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي معا.	- الاهتمام بالفعل الفردي أولا ثم الجماعي ثانيا.
- الإدماج الفعلي الأفقي والعمودي المتواصل.	- ربط آلي وتراكمي.
- النظرة الشمولية والكلية.	- أولية الجزء.
- الخطأ مؤشر لتعديل المسار وبناء التعلمات.	- الخطأ عيب يترتب عنه جزاء .
- ربط الحياة بالواقع.	- غياب الربط وإن كان فهو شكلي.
	- الانطلاق من الغير.

- الانطلاق من الذات. - الاهتمام بالمعرفة الفعلية. - الاعتماد المحكّ كمرجع. - إستراتيجية التعليم الخاص بكل فرد. - نتعلم لنتصرف.	- الاهتمام بالمعرفة. - الاعتماد على المعيار كمرجع . - إستراتيجية عامة تهم الجميع. - نتعلم لنعرف وننجز.

http://dlamjia.arabblogs.com/123/archive/2007/10/354110.html

4- مستجدات المنهاج:

أ- من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج:

إن تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، يستلزم التخلي عن مفهوم البرنامج، والانتقال إلى مفهوم المنهاج؛ إذ الأول عبارة عن مجموعة المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال مدة معينة، في حين أنّ الثاني يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ، تحت إشراف ومسؤولية المدرسة، خلال مدة التعليم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة.

لذا، فالمناهج الجديدة، التي اعتمدت المقاربة بالكفاءات، تجيب على التساؤلات الآتية:

- ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة **ب-** من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟

والجدول الآتي يبرز لنا مميزات ومواصفات المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات.

- جدول رقم (02) : يوضح مواصفات المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات

الأهداف/ الكفاءات	- واضحة ودقيقة قابلة للتحقيق - تشتق من خصائص المتعلمين وميولهم وتصاغ على شكل قابل لملاحظة والقياس
مجالات التعلم	- المعرفية –الحس حركية- الوجدانية - تهتم بالنمو المتكامل والمتوازن لشخصية المتعلم في كل المجالات
المحتويات والمضامين	- دقيقة ومتدرجة من حيث البناء - هدفها مساعدة المتعلم على التكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية - عبارة عن خبرات وموارد يجب أن يمتلكها المتعلم لبناء كفاءاته
مصادر التعلم	- متنوعة في الوسط المدرسي وخارجه، والمدرس ما هو إلا مصدر منها مثل:الكتب،الأفلام،وسائل الإعلام،الرحلات....
طرائق	- النشطة والفعالة، والتي تدفع المتعلم لاكتشاف المعرفة بنفسه :

التدريس	حل المشكلات/المشروع/ التعلم التعاوني...
الأنشطة اللاصفية	رافد من روافد التعلم المختلفة،متنوعة، ومرتبطة بالحاجات الحقيقية للمتعلم، محفزة على الإبداع وتفتق المواهب.
دور المدرس	-منشط ومنظم، ومسهل لعملية التعلم - يعد الوضعيات، ويحث المتعلم على التعامل معها ، ويتابع من خلال التقويم.
دور المتعلم	- محور العملية التعليمية –التعلمية، فهو العنصر النشيط فيها فهو ينجز، يبادر، ويساهم في بناء التعلمات، ويمارس في جو تعاوني.
التقويم	- جزء من عملية التعليم والتعلم فهو مدمج فيها، وملازم لها - كاشف للنقائص، ومساعد على استدراكها أداة للكشف عن مدى تمكن التلاميذ من الكفاءات المستهدفة، وسيلة لتعزيز العلاقة بين المدرس والمتعلم والأسرة.

(محمد الصالح حثروبي ،2012، ص27)

ج- المقصود بالوضعية / مشكل (Situation Problème) :

هي الوضعية التي يستعملها المدرس، لجعل تلاميذه يبحثون، وتتميز بتسيير خاص للقسم، وتقترح لإثارة تعلم معارف جديدة.

-يعرف لنا Philippe Meirieu)) وضعية مشكل بكل بساطة هكذا:الشخص، وهو يقوم بمهمة، يواجه عائقا .

.

-هي مجموعة من المعلومات في سياق معين ،و التي يجب استغلالها من أجل مهمة محدودة ،إذن هي حالة،مشكلة يجب حلها، مشروع
-وضعية مشكل هي وضعية للتعلم.
-هي وسيلة للتعلم و ليست نتيجته.
-هي إستراتيجية تعليم تساعد على مشاركة المتعلمين.
-تسمح ببناء معارف جديدة ، تنتهي إلى إنتاج محدود.
-ذات دلالة بالنسبة للمتعلم: تمثل تحديا،و تبين له لأي غرض تصلح المعارف ولمهارات.

-وضعية المشكل تقتضي القيام بمهمة معقدة (تستدعي عدة معارف)، هي ذات دلالة بالنسبة للتلميذ تمثل تحديا واقعيا يصادفه في الحياة، و هي إجمالية تامة ،تحتوي على هدف.
-يمكن القول إذن إن الوضعية المشكل هي وسيلة من الوسائل التعليمية ، و حسب التعريف نستخلص أن للوضعية المشكل عناصر:
أ- المهمة : و هي التعليمة الموضحة لطبيعة العمل الذي يجب أن ينجزه المتعلم .
ب- العائق : الحاجز الذي لا تتم المهمة إلا باجتيازه و الذي يمثل الهدف الحقيقي لبناء التعلم.بالنسبة للمعلم.
د- القيد : الشرط الذي يفرض إتباع نظام عملي جعل المتعلم مضطرا على مواجه العائق.
ج- السند :الوسيلة التي تكون في حوزة المتعلم و تساعده على اجتياز العائق .

http://www.ouarsenis.com/vb/showthread.php?t=2423

أما كيف يستطيع المدرس بناء وضعية مشكل، فإنه يستطيع بناء هذه الوضعية بطرح الأسئلة الآتية

على نفسه :

- ما هي معارف التلميذ التي يجب زعزعتها بوضعية/ مشكل؟
- هل بإمكان التلاميذ الشروع في حل المشكل؟
- ما هي مختلف فترات النشاط؟
- ما هو دوره أثناء مختلف فترات النشاط؟
- كيف يسير القسم؟

ولتوضيح الممارسة التعليمية الجديدة، يمكن للمدرس أن يقترح في عدة أحيان وضعيات متنوعة لأعمال أفواج، أنشطة جماعية للقسم، لحظات عمل فردية، بحيث تدفع التلميذ إلى أن يكون فاعلا: يقترح حلولا ويقارنها مع زملائه، ويدافع عن حلوله ويعدلها إذا لزم الأمر... الخ، ويكون دور المدرس هو تسيير النقاش داخل القسم وهو المسؤول. على أن يقترح في الوقت المناسب عناصر المعرفة الواردة في البرنامج.

من جهة أخرى، فإن المشكلات التي يطرحها ليست تطبيقات، بل هي مشكلات للتعلم، وظيفتها الرئيسية، إثارة الرغبة في البحث عند التلميذ، أو إعطاؤه الفرصة ليتعلم كيف يبحث، ومن ثم فهي تسمح له بأن يستعمل معارف سابقة لفهم العمل المطلوب منه ليشرع في إجراء للحل، مع جعله يكتشف حدود معارفه.

خلاصة:

خلاصة لما سبق ذكره، تعد الدافعية إحدى المفاهيم التي ارتكزت عليها المباحث الأولى لعلم النفس، بل ولا زالت ترتكز إلى اليوم، كونها تمثل مفهومًا مركزيًا، باعتباره محددًا مهمًّا من محددات السلوك الإنساني، لذلك حاولت هذه الدراسة توضيحه في المبحث الأول بدءًا من تعريف الدافعية ووظيفتها وأنواعها وإبراز النّظريّات المختلفة التي فسّرت السّلوك من خلاله المتمثلة في النظريات التالية النظرية الارتباطية، نظرية التحليل النفسي، النّظريّة الإنسانيّة، النظرية المعرفية، ، نظرية التعلم الاجتماعي، نظرية التنافر المعرفي.

وتطرقت في المبحث الثاني من هذه الدراسة إلى التدريس؛ فتمّ تعريفه لغةً واصطلاحًا، وإلى وظائفه ثم التخطيط للتدريس نظرًا للصلة الوثيقة لهذه المفاهيم بالتدريس، كما تم التطرق إلى دافعية المعلم للتدريس وفي نهايتها تم الحديث على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

الهوامش:

أ- العربية

1- عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النّفس العام، الخنساء للنّشر والتوزيع، الجزائر،1998.

2- محمد مصطفى زيدان، نظريّات التعلم وتطبيقاتها التربويّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الطبعة الأولى، الجزائر، 1985.

3- محي الدين توق وعبد الرّحمن عدس، أساسيّات علم النّفس التربوي، جون وايلي وأولاده، نيويورك، 1984.

4- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريّات التع حسين ياسين طه وأميمة علي خان، علم النّفس العام، الطبعة الأولى، جامعة بغداد، 1990،.ليم، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1990،

5- فرج عبد القادر طه وآخرون، معجم علم النّفس والتحليل النّفسي، دار النّهضة العربيّة للنّشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت،

6- حسين ياسين طه وأميمة علي خان، علم النّفس العام، الطبعة الأولى، جامعة بغداد، 1990.

7- مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الطبعة الثانيّة، الجزائر، 1994.

8- أحمد عزت راجح، أصول علم النّفس، دار الكتاب العربي، الطبعة السّابعة، القاهرة، 1962.

9- محمد شطوطي، علم النفس وصلته بالتربيّة في بناء شخصيّة الطفل، دار شرشال للنّشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الجزائر، 2002.

10- عماد الزغلول وعلي الهنداوي، مدخل إلى علم النّفس، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الثانيّة، العين (الإمارات العربيّة المتحدة)، 2007.

11- عبد المجيد نشواتي، علم النّفس التربوي، دار الفرقان، الطبعة التاسعة، عمّان، 1998.

12- عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، 2000.

13- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس المفهوم التدريب الأداء، دار الشّروق للنّشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2003.

14- محمد الدريج، تحليل العمليّة التعليميّة: مدخل إلى علم التدريس، كليّة علوم التربيّة، مركز تكوين مفتشي التعليم، الطبعة الثانيّة، الرّباط، 1991.15- عبد الله قلي، أسلوب التدريس، قراءات في طرائق التدريس، كتاب الرّواسي 3، جمعيّة الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الطبعة الأولى، باتنة (الجزائر)، 1994.
16- عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النّفس التربوي للمعلمين، درا الفكر العربي (بيروت)، ومكتبة طرابلس العلمية العالمية (ليبيا)، الطبعة الأولى، 2000.
17- أحمد شبشوب، علوم التربية، الدار التونسية للنشر، تونس، 1991.
18- محمد الصالح حثروبي،المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر،2002.
19- محمد الصالح حثروبي،الدليل البيداغوجي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر،2012.
20- فوزي بن دريدي ، الوافي في التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر،2002.
21- ويلارد أولسون، تطور نمو الأطفال، ترجمة حافظ إبراهيم وآخرون، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، 1962.

<u>ب- الأجنبية والإنترنت:</u>

199922- Norbert Sillamy, Dictionnaire De Psychologie, Larousse, Edition Hardcover France.
23- http://www.nassarz.net/ithteerabatalaghallalgadaly/aldafeea/aldafeea.htm.
24- http:// www. dlamjia.arabblogs.com/123/archive/2007/10/354110.html
25- http://www.ouarsenis.com/vb/showthread.php?t=2423